Educación Media en América Latina: diversificación y equidad

João Batista Araujo e Oliveira
Especialista en Educación, Presidente de JM- Asociados
jm@zaz.com.br
Artículo preparado para la reunión de UNESCO/OREAL
Santiago, Chile, 23-25 de Agosto de 2000.

Introducción

El presente documento tiene por objetivo presentar los principales desafíos que los tomadores de decisión de los países de América Latina deben superar en relación a las políticas relativas a la enseñanza media. El término "enseñanza media" utilizado en el presente artículo se refiere a los últimos 3 a 4 años de escolaridad preuniversitaria, generalmente posteriores a 6 u 8 años de escolaridad básica obligatoria.

La principal conclusión y recomendación es que, considerando el estadio actual del desarrollo educativo y sus proyecciones más optimistas para los próximos 15 años, la mejor política de educación secundaria consiste en ofrecer una educación primaria de calidad para todos - lo que exige concentrar recursos y esfuerzos en dicho nivel educacional. Dada la escasez de recursos, dicha decisión supone que otras cosas no podrán ser logradas al mismo tiempo. Osea, se trata de saber qué políticas serían más justas, dada una realidad de recursos limitados.

La segunda recomendación es que las políticas de expansión de la educación media -a diferencia de lo que ocurre con la educación primaria (expansión sin calidad), serían más eficaces, más eficientes y sobretodo más justas, si se tomaran en cuenta tres aspectos:

a) Diversificación de oportunidades de educación y formación.

b) Posibilidades de equivalencia para asegurar la continuidad de estudios, inclusive en el nivel superior.

c) Libertad de opción para los individuos

Síntesis del documento

El presente documento parte con el análisis de los datos y cuestiones más relevantes para la formulación de políticas: analiza las características de la educación secundaria en América Latina dentro de un marco macroeconómico, las características del mercado laboral, los recursos para educación y las tendencias y resultados del sistema educacional.

La segunda parte trata las soluciones que han sido utilizadas para lidiar con la expansión de la educación media. Dicha parte se subdivide en dos secciones. Son abordadas las estrategias que vienen siendo adoptadas por los países más industrializados, donde las políticas de enseñanza media son formuladas a través de estrategias diversificadas, a partir de una enseñanza primaria sólida y de calidad razonable: brevet y aprendizaje, escuelas técnicas, modelo ingles, tech prep, career academies, polivalente. En dicha sección son examinados los conceptos de "educación general", "enseñanza académica", educación propedéutica y habilidades básicas, a la luz de las diversas modalidades de oferta de educación media.

La tercera parte analiza la estrategia que viene siendo preconizada por las autoridades brasileñas y su impacto en términos de equidad. Esta reflexión sugiere que expandir la educación media, sin una educación primaria de calidad, aumenta las inequidades en vez de disminuirlas.

La cuarta parte trata sobre las opciones políticas frente a los objetivos de equidad y a la escasez de recursos. Dichas opciones son discutidas a partir de las cuatro cuestiones conceptuales que habitualmente caracterizan el debate sobre políticas educacionales: el papel de las utopías en la conformación de realidades y avances educacionales, la equidad y el papel de la economía y de la educación, los desafíos que la globalización traería para la educación y, el dilema de calidad vs. cantidad.

El análisis de los datos sugiere que:

i) La mejor política para la educación media es ofrecer una educación básica de calidad. Esta es la única forma de asegurar que las clases sociales más pobres, que constituyen un 70% o más de la población en la mayoría de los países, tendran las condiciones para cursar algún tipo de educación media con provecho. Por otro lado, cualquier política de expansión de la educación media que no asegure una educación de calidad para todos los egresados de la enseñanaza básica, continuará representando una desventaja para los alumnos más pobres.

ii) Expandir la educación media priorizando el aumento de vacantes por sobre la calidad tiene dos inconvenientes: por un lado, significa no corregir los problemas de calidad de la educación básica, y por otro, implica un aumento en los costos. En ambos casos, dificilmente cambiará las condiciones de vida y el acceso a mejores empleos, sobretodo de los más pobres. Este es, naturalemtne, el camino más fácil y más tentador desde el punto de vista "político".

iii) Expandir la educación media de manera uniforme, en nombre de la igualdad, es una estrategia ideológicamente tentadora, pero que no es ni fue utilizada por ningun país industrializado. Esa estrategia dificilmente conseguirá aumentar la equidad del sistema educacional y favorecer a los alumnos de las clases más pobres.

iv) Expandir la educación media de manera diversificada –aseguradas la libertad de elección y mecanismos de equivalencia para continuidad de los estudios- puede contribuir a que los alumnos de las clases más pobres, siempre que dicho nivel, cualquiera sea su modalidad, contribuya al alumno a que desarrolle al máximo su potencial intelectual en las áreas de identificación de problemas (creatividad), resolución de problemas (razonamiento analitico) e implementación de problemas (razonamiento práctico). Una ventaja adicional de ese camino es que permite adecuar la oferta de educación media a las diferentes condiciones de los alumnos que egresan de la educación básica, permitiendo una expansión diferenciada y el ajuste gradual de ofertas de oportunidades educacionales de enseñanza media las mejorías que vayan siendo obtebidas en la calidad de los egresados de educación básica.

En síntesis, el documento sugiere que, al largo plazo, cuanto mejor mejor sea la calidad de le educación básica, más alumnos pobres tendran las condiciones para el éxito en cursos academicamente más exigentes. En el corto plazo, desde el punto de vista de la equidad, el principal desafío para le educación en América Latina continúa siendo el de asegurar una enseñamza básica de 6 a 8 años, de calidad, para todos. Una vez asegurada dicha calidad, la equidad de la enseñanza media dependerá de la oferta de opciones diversificadas y adecuadas a los diversos tipos de intereses de los alumnos, asegurando su equivalencia para efecto de continuidad en los estudios. Dichas opciones pueden ser ofrecidas a través de programas diferenciados, que pueden ser administrados en la misma institución o en instituciones especializadas.

I- **Educación Secundaria en América Latina**

El término "nivel primario" se refiere a aquellos estudios iniciales que duran entre 5 y 8 años, dependiendo del país. El termino " nivel secundario" se refiere a aquellos estudios posteriores al nivel primario, cuya duración varía de 3 a 6 años e incluye a los alumnos en los grupos etáreos de 13- 14 a 16-18 años.

La base de datos existente sobre Educación en América Latina no permite hacer generalizaciones mayores con respecto a un tema tan complejo en un continente tan dispar. Sin embargo, el simple análisis de las tasas de escolaridad en 27 países del continente, basado en datos provistos por la UNESCO/OREALC, permite hacer las siguientes constataciones iniciales:

- En 1980 las tasas brutas de escolaridad en la educación de nivel primario habían llegado a niveles cercanos al 100% en 23 de los 27 países del continente. Bolivia y El Salvador obtuvieron dichos niveles pocos años después. Solo Haití y Guatemala aún no habían superado esa cifra hacia finales de la década del 90. Cabe señalar que la duración de la educación primaria varía de 5 a 7 años. La edad de ingreso también varía entre los 5 y 7 años de edad.
- A pesar de haber obtenido esos niveles de acceso relativamente elevados ya en 1980, dos países, Brasil y Perú, continuaron expandiendo significativamente su matrícula en la educación primaria, llegando a cerca del 140% hacia el final de la década del 90. En el caso de Brasil, dicha expansión es consecuencia de los altos niveles de reprobación- que a su vez reflejan la calidad de la educación.
- En el año de 1980, las tasas de escolaridad en la educación secundaria se ubicaban por sobre el 50% en 14 de los 27 países. Excepto en el caso de Cuba, los países con mayores tasas de escolaridad en dicho nivel, son también aquellos países con PIBs relativamente más altos.
- Los siguientes países presentaban tasas de escolaridad superior al 50% en 1997:

- 50%: Brasil, Costa Rica y Ecuador.
- 60%: Colombia y Panamá.
- 70%: Argentina y Perú.

- 80%: Cuba, Chile y Uruguay.

- En la gran mayoría de los países, los porcentajes de matrícula de alumnos en la educación secundaria no evolucionaron sensiblemente a partir de los años 80. En algunos países dichas tasas llegaron a aumentar para luego disminuir, como en el caso de Costa Rica y Cuba. Los únicos países que aumentaron su matrícula de educación secundaria en más de un 30% a lo largo de dichas dos décadas fueron Brasil, Colombia, Paraguay y Uruguay. Dentro de ellos, sólo Uruguay ya se encontraba en una posición relativamente elevada en 1980. En el caso de Brasil, el crecimiento fue acelerado sólo en los últimos 5 años.

- No existen definiciones en datos desagregados con respecto a cursos vocacionales y técnicos, que en estimaciones de CEPAL, representan un 5% del total de matrículas. Tampoco fue posible colectar información y datos desagregados sobre diversificación curricular en dicho nivel educacional.

- Los datos disponibles sobre educación superior - que raramente incluye más del 20% de la población en el grupo etáreo de 20 a 24 años en los países de la región - sugieren que la mayoría de los alumnos, en la región, termina como máximo la educación secundaria. En verdad, lo más plausible es afirmar que un número significativo de alumnos termina el nivel primario, y una porción que corresponde como máximo a la mitad de las cohortes concluye la educación secundaria.

- Los datos sobre la calidad de los alumnos de enseñanza primaria (tercer y cuarto grados) recolectados en el Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados en Tercero y Cuarto Grado (OREALC/UNESCO, 2000) revelan que, con excepción de Cuba, la media de desempeño de los alumnos es deplorable.

Los datos anteriores no ofrecen una visión sistemática, completa o detallada sobre la enseñanza media. Pero, sugieren algunos puntos importantes para reflexión que serán presentados en un momento y discutidos en la ultima sesión del trabajo, a la luz de la experiencia de los países de la OCDE y del caso de Brasil. Cabe resaltar:

- Los problemas en la enseñanza secundaria se presentan en forma muy diferente de acuerdo al tipo de país. Normalmente, los países más pobres poseen menores tasas de escolarización secundaria, lo que sugiere que factores económicos, expresados en indicadores como el PIB, son más relevantes para explicar o prever la expansión de dicho nivel educacional que las políticas educacionales específicas.
- Con pocas excepciones, los países que tenían las mayores tasas de escolarización en dicho nivel ya al inicio de los años 80, también se encontraban entre los países más desarrollados de la región y, por tanto, envueltos más directamente en la globalización. En la mayoría de los casos, sin embargo, esos países no aumentaron sensiblemente sus tasas de escolaridad del nivel en cuestión en las ultimas dos décadas, excepto en el caso de Colombia entre 1985 y 1995 y en el caso de Brasil a partir de 1994.
- El énfasis que viene siendo dado a la expansión del nivel secundario en diversos documentos oficiales, particularmente de organismos internacionales que actúan en la región, hace oportuno analizar las estrategias de expansión y su relación con el mercado de trabajo, la calidad de la educación y su equidad.

Los datos esconden más de lo que revelan. Por ejemplo, ellos dicen poco acerca de la calidad de los alumnos graduados, casi nada sobre la edad en que completan la educación primaria y secundaria, tampoco informan sobre las tasas de abandono, repitencia y deserción que afectan notablemente el flujo escolar. Poco sabemos de las tasas de retorno asociadas a los diversos niveles y tipos de instrucción, como de la adecuación de la enseñanza a las necesidades del mercado de trabajo y a los desafíos de vivir y prosperar en la compleja sociedad contemporánea. Tampoco existen condiciones para explicar el relativo estancamiento en el crecimiento gradual de la oferta de educación secundaria: ¿será falta de demanda? ¿Falta de oferta? O, ¿qué explica esa relativa inercia? ¿Cómo están los países "resistiendo" una demanda creciente, si es que ella existe? En el caso específico de Brasil, con el que el autor esta más familiarizado, las tasas de participación de los alumnos de 15 a 17 años en la enseñanza media son del 50%, mas el dato esconde el hecho que la mayoría de esos alumnos se encuentran desfasados en 2 o más años con relación al curso en que deberían estar - lo que por su parte, explica gran parte de la deserción que ocurre en ese nivel educacional.

La mayoría de estas interrogantes no fueron planteadas y, por tanto, no hay como responderlas. Sin embargo, existen cuestiones que fueron planteadas y algunas pueden ser

respondidas, pudiendo brindar alguna luz con respecto a políticas más o menos apropiadas para la expansión del nivel educacional en cuestión. Antes de analizar el caso de Brasil, se hace oportuno observar lo que viene ocurriendo con la enseñanza secundaria en los países de OCDE. Se hace necesario responder tres interrogantes para evaluar las implicancias de dichas políticas en la equidad:

- la expansión de la enseñanza secundaria debe ser hecha en detrimento de la mejoría en la calidad de la educación primaria?
- la expansión de la educación secundaria debe ser hecha con la misma baja calidad que caracteriza al nivel primario?
- la expansión se debe hacer en forma uniforme o con diversificación? En caso de que sea diversificada, ¿cuál es la forma más adecuada desde el punto de vista de la eficiencia y la equidad?

El Contexto

La expansión de la educación en America Latina puede comprenderse mejor entendiendo el contexto macro economico en que se inserta. En este sentido, es relevante considerar:

- El crecimiento economico de la región, en los ultimos 15 años, varía de un 2,5 a un 3% en la mayoria de los países, con limite minimo de 1,3% y maximo de 6,4%, en el periodo del 95 al 99. Considerando que las mejores previsiones nunca se realizan, es poco probable que dicho crecimiento alcance niveles más elevados en los proximos años.
- En la mayoría de los países, inclusive en aquellos que ya realizaron ajustes macroeconomicos y sectoriales relacionados con la globalización de la economía, los mercados de trabajo presentan la siguiente segmentación:

Nivel	% de empleos	Rendimientos
Superior	9,4	13,7
Intermedio	13,9	5,0
Inferior	76,7	2,8

Rendimientos expresados en unidades de nivel de pobreza

Los datos presentados, compilados por Sainz (2000), señalan tres fenómenos importantes: Un crecimiento relativamente grande de los empleos en el nivel superior y una diferencia de rendimiento creciente en relación al nivel intermedio pero, en el total, el porcentaje de empleos de nivel intermedio permaneció relativamente pequeño. Un leve aumento de los empleos de nivel intermedio, con una tendencia a la disminución de los rendimientos. Y, una baja en los salarios de nivel inferior, que en promedio son insuficientes para permitir que esas personas superen las condiciones de pobreza.

Datos compilados por Sainz y La Fuente (2000, p. 16 cuadro 8) ilustran la distribución de empleos en ocho países, corroborando las hipótesis que con los ajustes ya realizados, no se deben esperar grandes cambios en la distribución de los niveles de empleo, en función del crecimiento del PIB. Esto significa, en términos más claros, que los efectos de la globalización son diversos y segmentados, y no implican la creación indefinida de empleos especializados y que requieren habilidades sofisticadas para todos.

Dichas tendencias también ocurren en países de "clase media", como los estados Unidos, conforme puede desprenderse de la reflexión propuesta por Reich (1992). según ese autor, la distribución de empleos se encamina a una tripartición que incluye:

i) En la base, empleos rutinarios, inclusive en posiciones administrativas. Esos empleos suponen una educación elemental, y sobretodo, características como confiabilidad, lealtad y capacidad de seguir instrucciones.

ii) En el nivel intermedio, empleos que incluyen relaciones personales y que también son tareas simples y rutinarias de servicio a clientes. En este nivel, el máximo de exigencia educacional podría ser, en algunas ocupaciones, educación secundaria con alguna formación profesional.

iii) En el nivel superior, donde se localizan los servicios simbólico-analíticos, se incluyen personases de elevada educación.

Comentando esos y otros datos respecto al comportamiento de los mercados de trabajo en países industrializados o no, Brunner (2000, pp 17, 18) concluye: "luego, la idea de que los requerimientos educacionales del trabajo – que supuestamente se elevan por igual para todos y en cualquier segmento del mercado de ocupaciones – seguirán aumentando indefinidamente por exigencias nacidas de la estructura económica y el cambio tecnológico y organizacional (o sea, como otro "gran efecto" de la globalizazión), no parece encontrar pie en la evolución observable del mercado laboral".

- Los datos referentes a los gastos en educación como porcentaje del PIB, alcanzaran una media de 4,6% en la región, en contraposición a más del 5% en los países de la OCDE. En los paises de la OCDE, el costo/alumno de la educación básica tipicamente representa 19% del PIB per capita, mientras que en America Latina la media es de 12%, siendo Chile el país que más invierte con un 17%.
- Los datos referentes a las poryecciones del PIB en la región, como reflejo del mayor o menos grado de ajuste macroeconomico de los diversos países tampoco sugieren razones para preveeer saltos significativos en aquellos paises que ya alcanzaron mayor grado de estabilidad como Mexico, Chile, o, en menor escala, el Brasil. Esto significa que, de modo general, las proporciones de recursos para la educación no debieran variar mucho en relacion al pasado - previsiones extremadamente optimistas serian las de un incremento de 1 a 1,5% del PIB en los proximos años (Arellano, 2000).
- Esto significa que cualquier reforma educativa que busque expansión o mejoramiento de calidad, que impliquen costos, se encontrara con fuertes limitacionaes presupuestarias, lo que sugiere la necesidad de contemplar "trade offs" y evaluarlos en función de sus efectos.

II- La experiencia de los países de la OCDE

La experiencia de los países de la OCDE es relevante para la presente discusión por tres razones principales. Primero, porque históricamente diversos países de la región fueron influenciados por las tendencias de aquellos países, principalmente los europeos y en algunos casos Estados Unidos. Segundo, porque aquellos países poseen una experiencia educacional más fuerte y en cierto modo más exitosa - particularmente cuando se observan las tasas de transición, los niveles de término del nivel primario y secundario y los niveles relativamente elevados y uniformes de desempeño, que pueden ser constatados en forma consistente en evaluaciones comparativas presentadas en documentos como *Education at a Glance*. Tercero, porque aquellos países fueron los que más sufrieron el impacto de la globalización de la economía. Supuestamente, la globalización trae fuertes implicancias en el sector educativo, particularmente en el ámbito de la educación secundaria, que es cuando comienza la profesionalización y la educación de la fuerza de trabajo en la mayoría de esos países.

Comprender qué sucedió y qué está sucediendo con la enseñanza media es importante para evaluar el impacto de la globalización en los sistemas de educación de esos países y las opciones que parecen más recomendables teniendo en cuenta la eficiencia económica y la equidad.

Inicialmente, cabe una observación de naturaleza histórica: en la mayoría de los países de la OCDE, la universalización de la educación primaria duró por lo menos 100 años y se consolidó a finales del siglo XIX. La expansión de la enseñanza media, en la mayoría de esos países se dio a lo largo de la primera mitad del siglo XX, concluyendo la universalización cerca de los años 60. Dicha expansión se dio frente a una expansión demográfica que varió entre decreciente y negativa, en tanto que el PIB de esos países, particularmente el PIB per capita, creció de manera vertiginosa. Aquel gradualismo puede explicar, en parte, como la mayoría de aquellos países fue capaz de promover una expansión sin pérdida de la calidad.

El cuadro 1 muestra una rápida fotografía de la diversidad de la educación secundaria en los países de la OCDE. La enseñanza media en aquellos países, particularmente en los países europeos de la OCDE, es extremadamente diversificada. El porcentaje de alumnos que asiste vertientes no académicas varía de un 20 a un 60% conforme al país. La mayoría de los países posee egresos diversificados y anticipados a través de cursos que duran de 1 a 2 años después del nivel primario. El cuadro 1 también ilustra que la tendencia a la diversificación de la enseñanza secundaria no ha disminuido. Por el contrario, en algunos casos como Inglaterra o como los BACs especializados de Francia, ha aumentado.

Sabemos relativamente menos con respecto a las tasas de término de los alumnos de educación secundaria de aquellos países. En parte, esto se debe al hecho de los múltiples egresos y denominaciones. Un alumno que completa el *brevet* en Francia, ¿tendría concluida su enseñanza media? ¿Y un alumno que completa dos de cinco años de enseñanza media en Inglaterra pero no se presenta a los exámenes de AGSE? En parte, la mala información se debe a la falta de datos sobre aprobados y reprobados en exámenes académicos de egreso tipo BAC y ABITUR, que es estimado por algunos especialistas en torno al 20 o 30%. Los reprobados en el BAC o ABITUR que completaron la enseñanza secundaria, ¿concluyeron o no dicho nivel educacional?

Algo más sabemos sobre la transición al nivel superior: en términos generales, varía entre un 20 a un 30% de la cohorte de edad, según el país, el porcentaje de jóvenes en el grupo

etáreo de 20 a 25 años que asiste alguna vez algún tipo de educación superior. En la mayoría de los países, la mayoría de las vacantes post secundarias (o de tercer nivel) se destina a cursos de tipo profesionalizante de corta y media duración. Sabemos también que las tasas de evasión de la enseñanza superior varían mucho de acuerdo con los países: en los países donde la entrada es libre, la evasión al final del primer año puede llegar al 50%, como en el caso de Francia o de las escuelas politécnicas de Suiza. En los Estados Unidos la pérdida media en los cursos de 4 años es también de un 50%. En los países donde la entrada es selectiva, a través de BACs o sus equivalentes, como en Inglaterra, las pérdidas son significativamente menores.

El caso de los Estados Unidos es *sui-generis*. En aquel país, la diferenciación en la educación secundaria no se hace a través de diferentes tipos de escuelas, sino dentro del mismo *high school*. Hasta mediados de la década del 90 había tres tipos de cursos: académicos (preparatorios), vocacionales y de educación general. Este tercer tipo prácticamente desapareció. Los cursos vocacionales normalmente son administrados dentro de las mismas *high schools* pero existen otras opciones, incluyendo escuelas especializadas en administrar sólo dichos cursos y escuelas secundarias técnicas. El alumnado en cursos vocacionales y técnicos varía de menos de un 10% en muchos estados, a más de un 30% en estados como Oklahoma, por ejemplo. Por otro lado, la cantidad de alumnos que toma tests de tipo SAT, ACT o Advanced Placement – que serían equivalentes a los BACs europeos- raramente sobrepasa al 25% del total de los alumnos del 12° grado.

En los Estados Unidos, gran parte de la formación profesional – que se hace en el nivel medio en el resto del mundo – es postergada para las instituciones post-secundarias. Así mismo, oficios relativamente simples y con demanda intelectual relativamente modesta – como los de herrero, zapatero o talabartero - son administrados por aquellas instituciones post-secundarias en cursos que duran de 1 a 3 años.

A partir de la década del 90 comenzaron a surgir en los Estados Unidos algunas variaciones dentro del nivel secundario denominadas "career academies" (Hull, 1995; Stern, Raby & Dayton, 1992). Ese nuevo tipo de alternativa surgió para atender la clientela potencial de 50% o más de alumnos de high school que son considerados alumnos en riesgo o que presentaban dificultad de asistir a los cursos académicos en sus versiones más fuertes (preps) o sus versiones más suaves (educación general). La principal característica de esos nuevos cursos es combinar un fuerte componente de contextualización del curriculum – normalmente

centrado en áreas genéricas de aplicación como tecnología, salud o negocios- con un razonable nivel de exigencia académica. La otra característica es la articulación de dichos cursos con egresos profesionalizantes que pueden hacerse efectivos durante o después del high-school, mayormente a través de esquemas denominados *tech-prep*. Osea, los cursos no son cursos académicos en el sentido preparatorio del término, ni son cursos profesionalizantes en el sentido convencional de las escuelas técnicas y de oficios específicos. Son un poco de ambos, pero son diferentes a ambos. Una versión adaptada del modelo inglés, de combinar educación y experiencia profesional, también viene siendo adoptada en innumerables distritos escolares.

La otra tendencia en la educación secundaria (high school) en los Estados Unidos, fue la instauración de exámenes finales en varios estados (como Maryland y Nueva York, entre otros). Esos exámenes han tenido un efecto positivo en el desempeño académico general de los alumnos. Mas, a pesar de ser obligatorios, estos exámenes son también diversificados tanto en la elección de curso como en cuanto al nivel.

En lo que se refiere al efecto de la diferenciación curricular y estratificación del rendimiento académico y otros indicadores de desigualdad, los estudios muestran una diferencia bastante acentuada entre lo que acontece en Europa y los Estados Unidos. Ayalon y Gamoran (2000) compararon los resultados de esa diferenciación en los Estados Unidos e Israel, cuyo sistema de educación secundaria es también diversificado, y los modelos europeos. Aquel estudio documenta cómo la diversificación de la enseñanza secundaria, al estilo europeo, en la práctica contribuye a disminuir las desigualdades y a aumentar el rendimiento académico de los alumnos. Una de las explicaciones para el éxito de los modelos europeos sería el hecho que en esos países la diversificación (y contextualización) ayuda a los alumnos en riesgo y de menor background académico a dominar mejor conceptos abstractos. En los Estados Unidos la falta de una diversificación explícita, para asegurar la "igualdad formal de oportunidades", acaba resultando en curriculum inadecuados o de peor calidad para los alumnos que participan de curriculum o escuelas diversificadas.

Finalmente, desde el punto de vista de su evolución, lo que se nota en los sistemas diversificados de educación de segundo nivel de los países de la OCDE, sobretodo en Europa, son dos tendencias que definen los nuevos rumbos de la educación profesionalizante. Por un lado, esos cursos van aumentando más el tiempo, la carga horaria y el nivel de exigencia en relación a componentes conceptuales y nivel de abstracción. Por otro, esas escuelas y cursos

van ampliando el objetivo de los cursos y sus aplicaciones, disminuyendo el número de especializaciones. En ninguno de aquellos países, incluyendo Estados Unidos, se nota cualquier tendencia a la extinción de los cursos técnicos, los egresos profesionalizantes o la unificación curricular. Así mismo, en los países donde las habilidades técnicas no siempre encuentran una salida directa al mercado de trabajo, en función de la reestructuración del sector productivo, las escuelas técnicas y profesionales se sienten orgullosas cuando sus alumnos se gradúan en un área y trabajan en otra – lo que para ellas es un éxito, ya que aprendieron a generalizar (Oliveira, 1994).

III- El caso de Brasil

El caso de la expansión de la educación de segundo nivel, denominado enseñanza media en Brasil, puede ser interesante en la medida que sugiere alertas para países que están considerando alterar sus políticas de educación media. Por un lado, conforme a lo demostrado en otro documento (Oliveira, 2000), las políticas que vienen siendo implementadas a partir de 1996 contribuyen aún más en disminuir las chances de ascenso social de los menos favorecidos. En segundo lugar, ilustran cómo los gobiernos prefieren las estrategias de expandir sin calidad que las estrategias de expandir con calidad y diversificación. En el caso de Brasil, dicha política penaliza doblemente a los alumnos de las clases más pobres, ya que repite exactamente los mismos errores de la incompleta reforma de la educación primaria en dicho país.

El telón de fondo es complejo, por lo tanto se hace necesario simplificar las referencias y datos que fueron compilados para un estudio más detallado (Oliveira, 2000). Para los efectos de la presente discusión interesa registrar lo siguiente:

- Al final de la década del 70, Brasil decidió ampliar el concepto de enseñanza fundamental (educación de primer nivel) de 4 a 8 años. En 1980, el número de vacantes para dicho nivel ya era superior al número de alumnos entre 7 y 14 años. El detalle es que millones de alumnos tenían más de 14 años y el sistema sólo absorbió más del 95% de la población en edad curso en 1998, cuando la matrícula era superior al 140% de la población en edad escolar en ese nivel educativo.

- A fines de la década del 90, Brasil tenía 36 millones de alumnos en enseñanza fundamental, aún cuando existían apenas 26 millones de brasileños en edades de 7 a 14 años. Había, por lo tanto, más de 10 millones de vacantes ocupadas por personas mayores de 15 años que aún estaban en la educación fundamental. Además, más de la mitad de los alumnos de educación fundamental son multi-repitentes y se encuentran desfasados en dos o más años. En promedio, un alumno demora 12 años en completar los 8 años de escolaridad.
- El desempeño promedio de los alumnos que completan el primer nivel de educación al final del 8° grado equivale al desempeño esperado para el 4° grado del nivel. Más del 60% de los alumnos que completan dicho nivel educacional, tienen edades superiores a 17 años, que sería la edad esperada para completar el nivel secundario (nivel medio). Esto significa también que la gran mayoría de los alumnos de la enseñanza media también se encuentran desfasados de curso.
- Desde 1995, cuando comenzó la expansión acelerada de la enseñanza media – la tasa de crecimiento aumentó de 3 a más de 6% al año. En todos los años, el número de graduados del último curso de educación fundamental siempre fue inferior al número de vacantes ofrecidas en el primer curso de enseñanza media (segundo nivel). Osea, son ofrecidas más vacantes en primer año de enseñanza media que el número de graduados del nivel anterior.
- Más del 70% de las matriculas de enseñanza media son ofrecidas en cursos nocturnos. Hay fuerte evidencia de que la mayoría de dichos cursos ofrece una carga horaria extremadamente reducida, asemejándose más a cursos complementarios que a cursos regulares. La tasa de pérdida – que incluye abandono y reprobación- en el primer año de educación media es superior al 30% y en los tres años de enseñanza media esta cerca del 50%.
- La inflación en las matrículas en el primer año de enseñanza media se explica por el elevado número de repitentes, por las personas no escolarizadas que vuelven a la escuela y la matrícula por atractivos diferentes al de los cursos, como sería el obtener un pase de transporte.

Desde 1996, el gobierno federal viene promoviendo una amplia reforma a la enseñanza media. Los tres argumentos principales usados en los documentos oficiales para fundamentar la expansión son las necesidades de expansión frente a la mejoría en el flujo de la

educación fundamental, lo que aumenta la demanda; el aumento de la demanda por escolaridad de parte de la población de jóvenes y adultos que no tuvo la oportunidad en la edad apropiada; los principales argumentos para justificar los contenidos y orientaciones de la reforma son los elevados costos y la inadecuación (supuesta) de los antiguos cursos técnicos a de nivel medio y las demandas de globalización que requieren nuevos curriculum y nuevos abordajes en la formación de personas. De forma simplificada, los principales ejes de la reforma contemplan:

- Un discurso nacional, incentivos e insistencia, junto a los gobiernos estatales, en expandir la enseñanza media.
- La transformación de la enseñanza media en prioridad del gobierno federal, sustituyendo la prioridad de la educación fundamental que había sido tomada en 1995.
- La aprobación de nuevas normas que incluyan: la unificación de los curriculum de enseñanza media en torno a parámetros curriculares nacionales, la obligatoriedad de los alumnos a cursar el curriculum común durante casi tres años después de terminar la educación de nivel primario; la obligatoriedad de separar las escuelas, los contenidos, los curriculum académicos, de otros curriculum denominados profesionalizantes; solamente disciplinas de naturaleza académica son consideradas como de "formación general"; mantención de criterios convencionales para la definición de cursos, carreras y habilidades de nivel medio.
- Como consecuencia de dichas medidas fueron aumentadas las exigencias y los plazos para la completación de cursos técnicos o profesionalizantes de nivel medio. En la práctica, la reforma se inspira en el modelo de cursos técnicos post-secundarios norteamericanos.
- Una amplia propaganda desestimulando a los jóvenes a que se inscribieran en cursos técnicos de nivel medio lo que llevó a una reducción de más del 50% en la búsqueda de dichos cursos a partir de 1998.

Cabe observar que ningún documento oficial del gobierno federal o de los estados contiene consideraciones con respecto a la desproporción entre las vacantes ofrecidas en primer año de enseñanza media y el número que termina la enseñanza fundamental. La expansión es promovida sin tomar en consideración los datos del propio Ministerio de Educación con respecto a la edad, capacidad y preparación de los alumnos que concluyen el 8° grado. Tampoco considera los repetidos resultados de los alumnos de enseñanza media, que

revelan que menos del 1% de los graduados tiene las competencias esperadas para ese nivel de educación en ciencias y matemáticas. Tampoco se incluyen en las consideraciones oficiales, análisis del mercado de trabajo, tasas de retorno, nivel de desempeño de los alumnos y otros datos que revelan que, para los alumnos de menor nivel académico y socioeconómico, que constituyen casi el 80% de la población, los cursos profesionalizantes y técnicos ofrecen mejores probabilidades al alumno de completar el curso y mejores condiciones de competencia, adaptación y flexibilidad en el mercado laboral. No analizan tampoco las elevadas tasas de deserción y aprobación – casi un 30% al final del primer año y un 50% del total del ciclo de enseñanza media completo. Los costos de las antiguas escuelas técnicas también son considerados como más altos - sin tomar en cuenta datos empíricos y ni tampoco que los costos propuestos para el nuevo modelo podrían superar los costos de las antiguas escuelas técnicas.

Otro dato que no se toma en consideración es la limitación de recursos existentes para la expansión y mantención de un sistema también "inflado" de enseñanza media. Actualmente, los estados – que son responsables de la mayor parte de la educación media, gastan poco más de 500 reales al año por alumno de educación media (cerca de 280 dólares), poco más del 90% de lo que gastan en educación fundamental. Proyecciones de los recursos existentes sugieren que difícilmente los estados contaran con más recursos para dicho nivel educacional en las próximas décadas.

En otras palabras, los datos disponibles muestran que las políticas de expansión de le educación media promovidas por el gobierno federal, con soporte y apoyo de organismos internacionales como el Banco Mundial, Banco Interamericano del Desarrollo y UNESCO se caracterizan por:

- Falta de un análisis adecuado de los problemas y sus causas; toda la argumentación se apoya en generalizaciones no documentadas con respecto al mercado de trabajo, tasas de retorno, aplicabilidad y adecuación curricular.
- El supuesto, no fundamentado en estudios económicos o empíricos, que el sistema norteamericano de educación post-secundaria es más eficiente para la economía brasileña y para los alumnos.

- Desplazar la atención de prioridad nacional de la educación fundamental, cuya expansión con calidad aún no esta consolidada, hacia la enseñanza media. Esto significa abrir el terreno para repetir en la enseñanza media la misma política de expansión sin calidad que fue adoptada en la educación fundamental.
- Promover una innecesaria ampliación de vacantes, desplazando la discusión desde el problema de calidad a cantidad, sin tomar en cuenta la naturaleza y situación del alumnado y sin asegurar recursos y medios para que la enseñanza media expandida a gran velocidad, tenga condiciones mínimas de calidad.
- Promover una unificación del llamado "enseñanza de educación general" que frente a la experiencia brasileña e internacional, podrá perjudicar aún más a los alumnos de nivel socioeconómico más bajo, tanto desde el punto de vista educacional, como de su inserción en el mercado de trabajo. Al mismo tiempo, la unificación de los curriculum sumada al uso de tests para facilitar el acceso a las Universidades, tenderá a favorecer a los alumnos de nivel socioeconómico más alto.
- Una creencia injustificada que la propuesta curricular unificada será capaz de superar todos los problemas que afectan la educación media y sus alumnos y que se constituirá como una mejor forma de promover la transición de todos los alumnos al mercado de trabajo o a estudios posteriores de nivel superior.

En síntesis, el caso brasileño sugiere una política de expansión que:

- Respete la misma experiencia anterior de expansión abrupta sacrificando cantidad por calidad
- No tome en cuenta los posibles efectos negativos de sacrificar la prioridad de mejorar la calidad de la educación fundamental antes de expandir la educación media
- No toma en cuenta el impacto de dichas políticas sobre la eficiencia y sobretodo sobre la equidad, o dando el beneficio de la duda, supone que su propuesta pedagógica – que va en contra de lo que se hace en el resto del mundo y de los conocimientos existentes sobre contextualización, generalización y capacidad de abstracción – serás más beneficiosa para los alumnos en carencia.

Aún concediendo el beneficio de la duda, cabe recordar que Brasil se destaca como el segundo país del mundo en la mayor desigualdad en distribución de la renta y que uno de los factores que más explican dicha desigualdad son sus políticas educacionales de carácter profundamente elitista y regresivo.

III- Lecciones para otros países

Los datos presentados en la primera sección de este estudio sugieren que, con excepción de Colombia y Brasil, la mayoría de los países de nivel socioeconómico relativamente más elevado viene expandiendo sus cursos de nivel secundario en forma bastante gradual y poco traumática. Poco se sabe, sin embargo, con respecto a la adecuación, pertinencia e impacto de dichos cursos en la vida de los graduados.

Por otro lado, la historia de las reformas educacionales sugiere que las ondas de reforma tienden a propagarse, de forma que los temas de reforma adquieren autonomía funcional y viajan como soluciones en busca de problemas. La privatización de las escuelas técnicas en Chile en la década de los 80, fue blanco de una intensa campaña de exportación, sobretodo por parte de algunas instituciones internacionales.

En la medida en que la educación de segundo nivel entra, por cualquier razón, a una pauta de reforma en varios países, el análisis de las experiencias como las de OCDE y del Brasil pueden servir de alerta para algunas precauciones que, de ser tomadas, podrían ayudar a los países a promover reformas económicamente más eficaces y éticamente más justas.

En conclusión, resulta válido discutir las cuestiones conceptuales en que se basaría cualquier de las políticas en cuestión. En este sentido, discutiremos brevemente lo siguiente: utopías y expansión educativa; equidad; impacto de la globalización en la educación; trade-offs de cantidad vs. calidad y la identidad de la educación media.

Utopías y expansión educativa

Un análisis de la expansión de la oferta en educación en los diversos países de América Latina guarda una fuerte correlación con dos factores: por un lado, las tendencias de crecimiento de la oferta son muy similares, conforme a lo indicado en los estudios de OREALC (2000); por otro, ilustran que el dicho crecimiento esta fuertemente asociado al crecimiento económico de los países de forma casi lineal: a mayor crecimiento económico, mayor expansión de la oferta.

Por otro lado, es común atribuir la expansión educacional a presiones de la población y de los intelectuales, que se consolidan en mandatos constitucionales, leyes, programas de reforma, que al momento de su formulación presentan propuestas mucho más ambiciosas que lo que los recursos del país podría soportar. La explicación subyacente es que la inclusión de compromisos legislativos – típicos de la cultura ibérica- aunque utópicos, acaba sirviendo de mecanismo de presión para viabilizar avances como el de la universalización de la escolarización y tantas otras "conquistas".

En la práctica tal vez sea más adecuado observar que la educación parece mas depender de la existencia de recursos que de la fuerza de presiones. O, en otras palabras, es más fácil aprobar leyes de educación que aprobar presupuestos. Por otro lado, pese a las evidencias sobre la importancia del capital humano en el desarrollo económico, tampoco parece haber habido en los países de la región una preocupación estratégica de invertir sólidamente en educación- como ocurre por ejemplo en los países de la OCDE, o más recientemente en los países recién industrializados de Asia. Esto no quita el mérito de las utopías, pero ciertamente puede servir de alerta frente a propuestas de expansión de la educación media que no tomen en cuenta las restricciones económicas y presupuestarias. Las buenas intenciones, si están totalmente desconectadas de la realidad, pueden acabar perjudicando a los grupos más vulnerables.

Equidad

La educación es vista por los especialistas y por la población (Brunner, 2000) como un instrumento de movilidad social. en este sentido, políticas focalizadas de educación podrían contribuir a la movilidad social de los grupos más desfavorecidos de la población, contribuyendo a un mejoramiento en la equidad.

En las teorías del capital humano desarrolladas a partir de los 60, los niveles de crecimiento económico y las características del proceso de urbanización e industrialización en diversos países de América Latina permitirán un cierto cambio en el perfil de renta de personas con diferentes niveles educacionales, bien como en el perfil de remuneración de diferentes estratos ocupacionales- lo que permitió un razonable grado de movilidad. En la década de los 90, ocurrió una nueva re-acomodación, en la que algunas calificaciones y grupos ocupacionales fueron desplazados. No obstante, eso no significo el fin de las ocupaciones manuales o de bajo nivel de exigencia cognitiva. El espacio de movilidad cambió, las exigencias fueron ampliadas para algunas ocupaciones, pero no todo el espacio de movilidad permanece tan restringido. dentro de los niveles medios de ocupación, donde los años adicionales de escolaridad están fuertemente asociados al aumento de la renta, las tasas individuales de retorno ya comienzan a disminuir- y tienden a hacerlo aún más con la creciente masificación de la oferta educativa.

Con esto, disminuyen cada vez más los espacios en que la educación puede contribuir al aumento de la equidad. Actualmente dichos espacios parecen localizarse en dos puntos específicos.

Por un lado, el análisis del desempeño de los alumnos de 3er y 4to grado realizado por la OREAL/UNESCO (1998, 2000) sugiere que la escuela puede contrabalancear, anular y superar limitaciones impuestas por el nivel socioeconómico. En otras palabras: la calidad de la educación básica ofrecida puede explicar hasta un 70% del desempeño – cuando en los países desarrollados el impacto de la escolaridad es mucho más reducido. Estas evidencias ya habían sido detectadas por Loxley y Heyneman (1983). Lo anterior sugiere que una educación básica de calidad es la pre-condición para que los individuos de niveles socio económicos desfavorecidos puedan ser candidatos a una oportunidad de movilidad social. Sin ella, no tienen ninguna oportunidad.

Por otro lado, a modo de corolario, las evidencias antes mencionadas sugieren que, dado el espacio cada vez más reducido de movilidad y los retornos cada vez mayores proporcionados por las formaciones de nivel superior, los subsidios públicos desempeñan un papel fundamental en la reducción de desigualdades cuando son focalizados en la enseñanza primaria y en los individuos carentes, pero aumentan dichas desigualdades cuando son concentrados en los niveles superiores de educación, sobretodo en los alumnos provenientes de familias con niveles socioeconómicos más altos.

En otras palabras: aun cuando el espacio de reducción de la desigualdad vía educación se estaba volviendo cada vez más limitado, aun existe y puede ser ampliado con la adopción de políticas públicas adecuadas.

Globalización y Educación

Brunner (2000) ofrece un interesante análisis critico sobre los impactos y requisitos de la globalización, poniéndolos en su debido lugar; efectos generales de la globalización existen, pero dichos efectos no afectan a todos en forma igual. En lo que se refiere a educación, sus impactos son bastante diferenciados y no implican, en ningún momento, la creación de puestos de trabajo de nivel superior para toda la población. Al contrario, la base de ocupaciones no calificadas y semi-calificadas tiende a expandirse, sobretodo en los países periféricos, aumentado en ellos las desigualdades en función de la educación y estrechando los corredores de la movilidad. Es necesario hacer más para quedarse en el mismo lugar, pero no todos lo hacen, por lo tanto hay que hacer más.

Levin (2000) analiza recientes contribuciones de la economía para entender como la educación afecta el desarrollo económico en una economía " globalizada". Para el propósito de la presente discusión, interesa recalcar:

- La globalización impone nuevas, mayores y diferenciadas demandas en la formación de recurso humanos para el mundo laboral. Dichas demandas, sin embargo, no se aplican a todos los trabajadores y están fuertemente segmentadas en los tres niveles mencionados anteriormente por Reich.
- Los datos empíricos de América Latina mencionados anteriormente y estudios del autor sobre el caso brasileño (Oliveira, 2000) sugieren que los mercados de trabajo efectivamente no ofrecen trabajos para personas con formación de nivel medio y que tengan conocimientos de informática e inglés. Una porción relativamente pequeña de empleos presenta dicho nivel de exigencia.

- En aquellos países que poseen una sólida clase media y de mayor eficiencia productiva, como los Estados Unidos, no consiguen generar empleos calificados o "de clase media" como los denomina Murnane (1995) para porciones significativas de su población.
- Aun cuando la globalización no crea esas exigencias para el mundo laboral, sus efectos generan nuevas formas de relaciones sociales que se difunden por toda la sociedad, y ciertamente, exigen de todos los ciudadanos inclusive aquellos que no son integrados a los beneficios de las nuevas tecnologías, o que son negativamente afectados por las mismas, nuevos tipos y formas de conocimiento de niveles cada vez más elevados de "alfabetización funcional" que les permita comprender, convivir y beneficiarse de los frutos directos o indirectos del "progreso" económico y de la sociedad informatizada.
- Desde el punto de vista más pertinente, que afecta a los empleos de nivel secundario, las nuevas formas de producción y relación de trabajo crean dos nuevos tipos de demanda que van más allá de "más años de escolaridad" o competencias técnicas especificas. Generalmente, los individuos, particularmente los que trabajan en actividades clasificadas en los niveles técnicos y superior, necesitan ser más flexibles y aprender a desenvolverse en situaciones con alto grado de cambio.

En la práctica, lo anterior significa, por un lado, que los individuos necesitan niveles más elevados de competencias – y competencias más amplias que les permitan comunicarse adecuadamente, participar productivamente en grupos y comprender las diversas dimensiones del proceso productivo. Por otro lado, significa que en sus campos más o menos estrechos de especialización y conocimiento técnico, necesitan ampliar sus competencias tanto para identificar problemas y oportunidades (creatividad), resolver (análisis, competencia técnica) como para implementar (práctica). Tradicionalmente la educación formal (académica o técnica) privilegia el nivel analítico y la formación profesional privilegia la competencia práctica. Las sociedades globalizadas requieren, dentro y fuera del mundo laboral, individuos que sean capaces de actuar en los tres niveles. esto significa, en la práctica, no necesariamente el cambio de contenidos, sino más bien en la forma de enseñar y aprender los variados tipos de cursos y programas educativos.

Lo anterior, no obstante, no significa que exista un conjunto de conocimientos y habilidades generales, denominado "educación general" que deba ser enseñado en 10 u 11 años a todas las personas. Ni tampoco que esos conocimientos y habilidades no puedan ser adquiridos a través

de diferentes vías, inclusive por la reflexión y practica asociadas a situaciones de trabajo. No existe evidencia alguna basada en los mercado de trabajo que fundamente la mencionada "exigencia" de la globalización.

Calidad vs. cantidad

Los trade-offs entre calidad y cantidad, familiares a los economistas, acostumbran ser evitados por los políticos, administradores públicos y educadores, pues exigen definiciones no siempre fáciles de ser tomadas. Es más fácil la retórica de la expansión gradual y la igualdad de oportunidades (retórica o formal) que enfrentar los problemas y sus consecuencias. En realidad, decisiones distributivas de calidad vs. cantidad conllevan profundo impacto sobre los resultados (eficacia), procesos (eficiencia), y, sobretodo, sobre la equidad (CUI BONO), esto es que grupos ganan y que grupos pierden con dichas decisiones distributivas.

La escasez de recursos para la educación sugiere que la consideración de políticas para la enseñanza media requiere la consideración de dos o tres conjuntos de opciones, presentados en el Cuadro 2.

Primero, la opción entre expandir la educación media vs. asegurar la calidad de la educación básica. El análisis es importante por que en los diversos países de la región se viene observando – como también ocurre en los estados Unidos – una inflación educacional: lo que antes llevaba (o podría ser hecho en) 4 años en hacerse en la escuela primaria, pasó a ser hecho en 7 u 8 años. Expandir la educación media pura y simplemente puede significar hacer en 11 o 12 años lo que podía ser hecho en 7 u 8. Al tomar la decisión de expandir un nivel sin consolidar la calidad del nivel anterior, los gobiernos estarán aumentando los costos y, en la práctica, reduciendo las posibilidades de personas de niveles socioeconómicos más bajo (que son las primeras en dejar las escuelas) de aprender contenidos relevantes y tener oportunidad de proseguir sus estudios.

Segundo, la opción entre expandir la educación media sin calidad vs. con calidad (Cuadro 2) La trayectoria de la expansión de la educación básica en América Latina, casi sin excepción, fue la dirección de expandir sin calidad. La tendencia, por lo tanto, será de expandir la educación media primero, para preocuparse después de la calidad. Tanto desde el punto de vista de las demandas cognitivas de la sociedad globalizada, como del punto de vista más convencional de

inversión, se trata de decisiones que conllevan profundas consecuencias negativas, desde el punto de vista de la eficiencia y eficacia, pero sobretodo en la equidad.

Osea, la opción por una u otra vía no es indiferente, en la medida que afecta más negativamente a las clases más pobres de la población. En la medida en que el papel de las políticas públicas y de quienes las deciden, es el de promover la equidad, y no la igualdad formal, propuestas de expansión cualitativa sin asegurar condiciones mínimas de calidad – y sobretodo que los alumnos sean exitosos (esto es, que adquieran competencias efectivas) deben ser evaluadas sobre dicho prisma.

Referencias

Ayalon, Hanna & Gamoran, Adam. Stratificagtion in Academic Secondary Programs and Educational Inequality in Israel and the United States. Comparative Education Review, 2000, 44, 1, pp. 54-79

Brunner, José Joaquin. Globalización y el futuro de la educación: precisiones, desafíos y estrategias. Santiago: Chile: Seminario sobre Prospectiva de la Educación en la Región de América Latine y el Caribe. UNESCO, 23-25 agosto de 2000

Hull, Daniel. Opening Minds, Opening Doors: The Rebirth of American Education. Waco, Texas: CORD, 1995

Levin, H. M. Pedagogical Changes for Educational Futures in Latin America and the Caribbean. Chile: Seminario sobre Prospectiva de la Educación en la Región de América Latine y el Caribe. UNESCO, 23-25 agosto de 2000

Oliveira, João B.A. La nueva empresa: el aprendizagem como parte del negocio. Montevideo: OIT/CINTERFOR, 1994

Oliveira, João B. A. Quem ganha com a política de ensino médio no Brasil? Mimeo, 2000

OREALC (2000). Datos sobre Desarollo Social y Bienestar.

Sáinz G. Pedro & Mario La Fuente R. Crecimiento Económico, ocupación e ingresos en América Latina: una perspectiva de largo plazo. Santiago: Chile: Seminario sobre Prospectiva de la Educación en la Región de América Latine y el Caribe. UNESCO, 23-25 agosto de 2000

Slavin, Robert E. Achievement Effects ofAbility Grouping in Secondary Scbools: A Best-Evidence Synthesis. Review of Educational Research. Fall 1990, vol. 60, N. 3, 471-499

Stern, D., Rabi. M. & Dayton, C. Career Academies: Partnerships for Reconstructing American High Schools. São Francisco, CA: Jossey-Bass, 1992

Cuadro 1
Porcentaje de Alumnos de Educación Secundaria Matriculados en Educación Profesional o Vocacional

Países	Año	%	Año	%	Año	%
Austria	96/97	37,9	90/91	41,4	85/86	40,8
Bélgica	95/96	53,7	93/94	52,9	85/86	45,4
Dinamarca	94/95	27,7	--	--	85/6	30,0
Finlandia	96/97	29,9	90/91	22,6	85/86	24,7
Francia	95/96	27,5	90/91	31,0	--	--
Alemania	96/97	27,7	90/91	31,0	--	--
R. Unido	96/97	37,2	--	--	85/86	8,3
Irlanda	96/97	9,3	90-91	7,1	96/86	6,7
N.Zelandia	97	18,2	90	2,7	85	0,7
Holanda	96/97	41,2	90/91	51,2	85/86	50,3
Noruega	96/97	33,9	90/91	28,9	85/86	29,8
Suecia	96/97	31,0	90/91	35,9	--	--
Suiza	95/96	30,8	90/91	39,0	85/86	38,3

Fuente: Anuario Estadístico de la UNESCO, 1997 e 1999. No hay datos sobre Australia, que parece estar experimentado un crecimiento idéntico al del Reino Unido y Nueva Zelandia. En 1997 44,4% de los alumnos estaban matriculados en la educación profesional.

Porcentaje de Alumnos de Segundo Ciclo de Educación Secundária Matriculados en Enseñanza Profesional y Aprendizaje

Países	1992	1994
Australia	24,5	--
Japón	27,5	24,7
Nueva Zelandia	18,8	24,8
Bélgica	59,2	74,9
Dinamarca	56,2	37,0
Francia	54,1	46,4
Alemania	79,6	65,9
Italia	67,4	58,0
España	41,4	23,1
Reino Unido	57,6	----
Austria	76,0	67,9
Finlandia	54,4	48,6
Noruega	59,8	60,2
Suiza	73,2	62,8

Fuente: OCDE, Education at Glance for 1992 and 1994

Quadro 2

Educación Media: opciones de políticas y sus impactos

ALTERNATIVA	**IMPACTO SOB**
1. Garantizar educación básica de CALIDAD para TODOS O Expandir educación media	Positivo Negativo
2.Expandir educación media con baja calidad O Expandir educación media con calidad	Negativo Positivo
3.Modelo único (competencias, currículos, programas, tipo de escuelas O **Modelo diversificado (competencias, curriculos, programas, tipos de escuelas**	+ igualdad - equidad - igualdad (?), + equidad